



Analyse de cours d'action individuels et collectifs en formation apprenante : le cas des éducateurs socio-sportifs en licence professionnelle développement social et médiation par le sport.

Karine Paret, Nathalie Gal-Petitfaux, Déborah Nourrit-Lucas

► To cite this version:

Karine Paret, Nathalie Gal-Petitfaux, Déborah Nourrit-Lucas. Analyse de cours d'action individuels et collectifs en formation apprenante : le cas des éducateurs socio-sportifs en licence professionnelle développement social et médiation par le sport.. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles " Coopérer ? ", CNAM, Jun 2015, Paris, France. hal-01187989

HAL Id: hal-01187989

<https://hal.science/hal-01187989>

Submitted on 28 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Biennale de l'Education 2015 - Communication orale n°543 - Atelier Sport du 3 juillet
2015 session 8:45 à 10:45.**

Titre : Analyse de cours d'action individuels et collectifs en formation apprenante : le cas des éducateurs socio-sportifs en licence professionnelle développement social et médiation par le sport.

Paret, Karine (Laboratoire MAPMO (UMR CNRS 7349), Université d'Orléans), Gal-Petitfaux, Nathalie (Laboratoire ACTE (EA 4281), UFR STAPS, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II), Nourrit-Lucas, Déborah (Laboratoire MAPMO (UMR CNRS 7349)).

Résumé

L'étude porte sur l'analyse des cours d'action collectif et cours de vie (Theureau, 2004) d'éducateurs socio-sportifs en formation dans une licence professionnelle construite sur le modèle de l'organisation apprenante (Senge, 1990). La collaboration est posée comme moyen et objectif de formation.

La compétence à l'intervention est développée lors d'« espaces d'action encouragés » (Durand, 2008). Les leçons sont préparées, dirigées, et analysées en collaboration pour répondre aux besoins d'un public délinquant. Ces expériences d'intervention sont récurrentes. Le cadre théorique, les outils conceptuels du cours d'action sont mobilisés. Les données sont recueillies sur 6 mois. Ces entretiens révèlent une identité professionnelle « en-train-de-se-faire » et des « types » transposables aux environnements professionnels. La collaboration semble majorer les effets de formation.

Mots clé : cours d'action individuel-collectif, organisation apprenante, espaces d'action encouragé, identité professionnelle, connaissances.

English version:

Title: the analysis of "individual and collective interlinking of courses-of-action " of social sport educators in a professional course, built on the model of the "learning organization".

Abstract

The study focuses on « collective interlinking of courses-of-action " and "courses-of-life" (Theureau, 2004) of the social sports educators in training in a professional course built on the model of the learning organization (Senge, 1990). The collaboration is both a means and training objective.

The professional skill is developed during "action spaces encouraged" (Durand, 2008). The lessons are prepared, taught, and analyzed in collaboration, in order to take care of the offenders. These experiences are recurrent.

The framework, the conceptual tools of the "course-of-action" are mobilized. Data are collected over 6 months. A professional identity develops. That process can be observed through the interviews. Some knowledges useful to professional environments emerge. The collaboration seems to enhance the effects of training.

Keywords: "collaborating-course-of-action" learning organization, workshop, professional identity, knowledge.

1. Introduction

Le contexte de notre étude est la licence professionnelle « Développement Social et Médiation par le Sport » (LPDSMS) de l'Université d'Orléans, qui forme des éducateurs socio-sportifs (ESS) depuis 2008.

1.1. Les formations universitaires « professionnalisantes » pour développer des compétences à l'intervention

L'Université assume les missions de formation, recherche scientifique, promotion sociale et insertion professionnelle (*Code de l'éducation - Article L123-3*, s. d.). La pédagogie universitaire, « un courant en plein développement » (Ketele, 2010, p. 5) renouvelle l'enseignement dans ce contexte tendu. La présence importante d'étudiants salariés dotés d'une expérience quantitativement et qualitativement plus importante que les adolescents modifie le rapport à la formation. « L'apprentissage des adultes tire profit de la diversité des expériences antérieures présentes. L'andragogie (la pédagogie adaptée aux adultes) fait de l'expérience un levier de développement en puisant dans le répertoire des expériences vécues pour établir des liens entre la théorie et la pratique » (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p. 30). L'expérience, la mobilisation du vécu, sont désormais au cœur des formations universitaires « professionnalisantes » qui certifient le développement de compétence dans une acception moderne: « un professionnel doit savoir faire face aux aléas, aux événements. Il doit pouvoir « entreprendre » des activités et non seulement les « exécuter ». L'initiative locale, la responsabilisation, l'investissement personnel sera de plus en plus demandé à l'opérateur de terrain » (Le Boterf, 2010, p. 26). Il doit disposer d'une « flexibilité assistée par la compétence » (Ibidem).

1.2. La formation au métier d'Educateur socio-sportif

Le métier d'Educateur socio-sportif (ESS) consiste à prendre en charge des publics en rupture scolaire, familiale et sociétale, par et dans les activités sportives. Les vocations sont généreuses, mais se heurtent sur le terrain à des contraintes génératrices de tensions, d'incertitudes avec lesquelles l'ESS doit composer (Falcoz & Koebel, 2005). Sans minimiser la complexité du métier d'enseignant (Van Zanten, Grosjean, Kherroubi, Robert, & Peignard, 2002) et l'expertise nécessaire pour le tenir (Olivier Vors & Gal-Petitfaux, 2008), la conception des interventions en médiation sociale s'avère plus complexe que dans un cadre scolaire ou associatif, et l'intervention plus engagée au plan physique et émotionnel, sous l'effet du surgissement d'incidents critiques. En effet, ces ESS prennent en charge des publics marginaux, souvent mis à la porte de l'école, et à « fleur de peau ». Il s'agit de jeunes « sans affectation (*i.e.* hors école, hors emploi et souvent hors famille), voués au désœuvrement (et à la culture de rue) qu'il s'agit de faire patienter » (Mauger, 2001, p. 12). Les ESS prennent le relais après le désengagement des institutions éducatives que sont la famille, et l'école.

1.3. Le dispositif de formation orléanais, « d'aide aux transformations » individuelles et collectives.

Puisqu'il s'agit de former des ESS à agir dans des contextes incertains, imprévisibles, il convient donc de les entraîner à prendre des décisions viables en situation d'urgence ou de tension, et en collaboration. Au plan de l'ingénierie didactique, le dispositif articule différentes séquences de formation qui constitue un ensemble, un maillage, envisagé comme « un système d'aide aux transformations » individuelles et collectives, in situ. Cette démarche de formation se situe dans la filiation de la conception de « situations d'aide » (Theureau, 2003), et « d'aide aux transformations » (Ria & Leblanc, 2011) développées dans le cadre de la formation des enseignants en Education Physique et Sportive. Ce dispositif actionne ainsi deux leviers : l'expérience et le collectif. L'expérience de l'intervention socio-sportive

vécue en formation et l'engagement dans l'action répondent aux besoins d'étudiants qui choisissent une orientation universitaire de cycle court et professionnalisante. En effet, ces étudiants n'entretiennent pas d'appétence pour les formations descendantes structurées par des savoirs disciplinaires posés a priori, qui dictent les pratiques. A l'inverse, les formations ascendantes qui s'organisent à partir de l'analyse de pratique semblent disposer de plus d'impact (Méard & Bruno, 2004). La dimension collective (partage d'expérience, co-intervention) répond à l'exigence du terrain pour tenir ces métiers difficiles, qui impose la collaboration pour des prises en charge complexes et efficaces. Ce dispositif de formation enfin, repose sur un processus de « conception continuée dans l'usage » (Rabardel & Pastré, 2005, p. 5), c'est-à-dire que depuis 2008 la conception évolue en fonction de la façon dont les étudiants s'emparent des différents formats articulés de la formation, ce qu'ils en disent, ce qu'ils en font.

1.4. Problématique

Notre objet d'étude ici consiste à repérer les effets de la dimension collective de la formation sur le processus de formation individuelle de l'étudiant. En effet, cette formation souhaitée sur le modèle d'une « organisation apprenante » qui apprend des problèmes qu'elle rencontre, repose sur un « fonctionnement ascendant » (Carré, 2005, p. 172) dans lequel « le rôle de l'apprentissage individuel dans le quotidien de l'action devient essentiel ». Notre question de recherche ici revient donc à relever les effets de cette dimension collective. En effet, même si le dispositif engage *objectivement* la collaboration des ESS, rien n'indique a priori qu'elle fasse sens pour eux dans leur processus de formation individuelle.

2. Cadre théorique

L'étude s'inscrit dans le cadre de la théorie du Cours d'action en anthropologie cognitive située (Theureau, 2004) en situation naturelle (Hutchins, 1995; Suchman, 1987) et à celle de l'énaction (Varela, Thompson, & Rosch, 1993). Elle analyse le couplage dynamique et asymétrique (couplage structurel) entre l'acteur et la situation et prend pour objet les significations construites par l'acteur qui en émergent. Chaque individu se construit ainsi ses « micro-mondes » (Varela et al., 1993). Le Cours d'action, théorie de l'activité humaine, repose sur plusieurs postulats (Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D., 2010; Saury et al., 2013). Premièrement, toute action humaine est située c'est-à-dire inscrite dans un contexte spatial, matériel et social particulier qui participe à sa construction. Deuxièmement, ce couplage action-situation génère une expérience vécue pour l'acteur c'est-à-dire à des significations par lesquelles il construit son action et sa dynamique de développement. L'action est « autonome » au sens où elle possède des propriétés d'auto-organisation. Troisièmement, l'action individuelle est toujours « individuelle-sociale » : la manière dont l'acteur construit son propre monde subjectif est liée à la manière dont il prend en compte les autres acteurs en présence. Quatrièmement, si l'action en situation est une construction de significations, alors cela implique qu'elle manifeste des connaissances acquises et en construit de nouvelles en permanence dans et par l'action. Ces connaissances, comme l'action, sont incarnées, construites à partir des capacités sensori-motrices, émotionnelles et perceptives de l'acteur. Le caractère pragmatique de ces connaissances s'explique parce qu'elles sont mobilisées pour une action efficace du point de vue de l'acteur. Cinquièmement, les espaces, les objets et les technologies jouent un rôle d'artefact (Norman, 1990) à mesure que l'acteur s'en empare. Ici, l'expérience humaine possède toujours une inscription corporelle (Varela, Thompson & Rosch, 1993) dont émerge la connaissance.

3. Méthode

3.1 Contexte : un dispositif maillé de différents formats amplificateurs des interventions socio-sportives.

Notre contexte d'étude est donc constitué par le dispositif maillé de formation à l'intervention socio-sportive de la LPDSMS. Le maillage articule des « ateliers d'expérience », déclinés sous des formes différentes: des ateliers d'intervention, d'échange de pratique, de partage d'expérience. Il comprend également des phases plus évaluatives : des entretiens semi-directifs bilan de formation, et une soutenance collective et rétrospective d'un projet d'intervention.

3.1.1 Les Ateliers d'Intervention (AI) accueillent un public « réel », et notamment des jeunes issus des institutions de la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ), ou d'institutions dépendantes l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Lors de ces ateliers, les ESS en formation (ESSF) endossent différents rôles: intervenants assumant en collectif de 3 à 4 la direction de la séance, plastrons, observateurs.

Les **plastrons** sont ESSF qui participent à la pratique physique : leur présence permet d'anticiper, de contenir certains aléas (modification impromptue des effectifs attendus, refus de participation, tentative de fugue, sautes d'humeur), de « souffler » des variables ou régulations pédagogiques, dans la mesure où ils vivent la séance au « cœur ».

Les **observateurs** restent en retrait de la séance, depuis des gradins des gymnases, ou bien positionnés de telle façon qu'ils soient déportés sur le côté des terrains, le plus discrètement possible. Ils vont observer la conduite d'intervention des ESSF en responsabilité, et / ou observer l'activité des jeunes.

3.1.2 Les Ateliers d'Echange de Pratiques sont des ateliers de pratiques sportives à destination des pairs dans lesquels les ESSF se prennent en charge à tour de rôle. En début de formation, tous les ESSF dirigent une séquence (20 à 30 minutes) pour prendre la mesure du fonctionnement en maillage (préparation collective, intervention partagée avec enregistrement de traces audiovisuelles, débriefing collectif post intervention, EACC à partir des traces audiovisuelles, rédaction de bilan individuel qui alimente un portfolio individuel.

3.1.3 Les Ateliers de Partage d'Expérience permettent de raconter, commenter et analyser avec l'ensemble de la promotion d'étudiants des moments passés en direction de séance perçus et vécus comme particulièrement « forts ». Ces temps forts leur procurent des satisfactions, ou des difficultés. Ils enclenchent en tous cas et selon leur perception un processus de développement professionnel. Ces exposés sont documentés des traces audiovisuelles (montage vidéo de 3 à 4 minutes), projetés à l'ensemble de la promotion et du formateur. L'ESSF commence par remettre en contexte ces moments, explique ce qu'il fait, ses intentions, ce qu'il perçoit, ce qu'il ressent, ce qu'il décide, en relation avec la préparation collective et les objectifs assignés à cette intervention. L'ESSF se trouve alors dans une position de partage d'expérience.

3.1.4 Les entretiens semi-directifs en avril permettent au formateur de faire un bilan à mi parcours de la formation, et de ré-évoquer des moments perçus comme important par l'ESSF. Ces entretiens permettent d'individualiser le parcours de formation en convenant avec l'ESSF des priorités à établir pour continuer à développer la compétence d'intervention en stage. Des entretiens informels, ou semi-directifs ont lieu également avec certains récipiendaires du diplôme, à l'occasion de la procédure de suivi d'insertion professionnelle.

3.1.5 La soutenance collective et rétrospective d'un projet d'intervention face à un jury mixte universitaire et professionnel en juillet permet aux ESSF constitués en équipe de présenter un projet d'intervention « comme si ils n'étaient pas déjà intervenus », mais avec l'expérience individuelle et collective de l'année de formation écoulée.

3.1.6 Le maillage, la vision partagée.

Ce dispositif démultiplié vise à créer différents types d'affordances, de traces sensorielles et mnésiques. L'architecture de ce dispositif collaboratif est également orientée par un projet de formation individualisé, dans lequel la compétence à l'intervention socio-sportive est déclinée, tendue par une « vision partagée » (Senge, 1992, 2000) du métier d'éducateur socio-sportif. Cette vision commune du métier recouvre le consensus élaboré en octobre après mis en débat des valeurs, des idées de chacun des ESSF. Cette « vision partagée » du métier ne constitue pas un cadre figé, il s'agit plutôt d'un référentiel de discussion, en évolution et organisateur tout à la fois, rappelé en tant que base de médiation lorsqu'il s'agit de s'emparer des dilemmes de métiers à l'issue des ateliers d'expérience. Cette formation, inspirée des « organisations apprenantes », consiste à « se former à apprendre en équipe pour sublimer les potentialités individuelles et relever les défis à venir » (Senge, 1992, p. 321) autour d'une « vision partagée ». Ce concept de « formation apprenante » est passé dans le champ de la formation, accompagné de celui « d'apprenance », en tant qu'« ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigés ou dirigés, intentionnelles ou fortuites » (Carré, 2005, p. XI:55).

3.2 Participants :

Adeline est une étudiante qui arrive dans la formation après avoir obtenu une licence Activités Adaptées – Santé pour une extension de compétence. Elle a 21 ans, mène ses études en occupant un emploi à temps partiel. Elle est de nature discrète. Actuellement, elle occupe un emploi d'éducateur socio-sportif, avec pour mission de développer la pratique sportive. Adeline appartient à la promotion 2013/2014 de la formation LPDSMS, qui comptait 18 ESSF, parmi lesquels 13 étudiantes. L'âge des ESSF allait de 20 ans à 40 ans pour l'un d'entre eux en reprise d'étude

3.3 Recueil et traitement des données :

A l'issue des AI et AEP, les données relatives aux moments sur lesquels les ESSF choisissent de s'arrêter en EACC pour montrer, raconter, et commenter ce qu'ils font en intervention à destination des collègues ESSF et du formateur sont transcrites et intégrées dans un tableau à 4 volets. Cette transcription de données réalisée pour partie par les ESSF est reprise par le chercheur, puis archivée. La construction des tableaux à quatre volets (tableau 1, phase a) consiste à mettre en forme le corpus de données à l'aide d'un tableau, permettant de mettre en correspondance temporelle l'ensemble de ces données. Pour reconstruire le cours d'action (tableau 2, phase b), l'analyse a été opérée à l'aide de catégories d'analyse de l'expérience de la théorie du Cours d'action, permettant d'identifier les significations qui organisent l'acteur au fil de son activité. Ces catégories sont : les préoccupations de l'acteur c'est-à-dire ses intérêts immanents à l'action, à l'instant t, qui découlait de ses actions passées (i.e. ce qu'il cherche à faire) ; ses perceptions c'est-à-dire ce qui, dans la situation, faisait signe pour lui et qu'il prend en compte pour agir à cet instant (i.e. ce qu'il perçoit, voit, remarque, se souvient) ; ses émotions c'est-à-dire ce qu'il ressent, éprouve à cet instant ; les connaissances et raisonnements qu'il mobilisait de son référentiel d'expérience ou qu'il construit à cet instant, et qui reflète sa dynamique interprétative au fur et à mesure que son activité se déroulait (i.e. ce qu'il interprète) ; les éléments de généralité par lesquels l'acteur met en relation, à cet instant, ses préoccupations et émotions. Le chercheur mobilise les reconstitutions d'expérience des moments évoqués en APE (succession de tableaux type n°2 mis en perspective longitudinale, voir tableau n°3 et 4) pour identifier la dynamique d'évolution du processus de formation.

VOLET 1 (contexte): 9/10/2013, Adeline - balle aux prisonniers - AEP, étudiants LP DSMS – Gymnase Universitaire – développer la coopération et la stratégie au sein d'une équipe.			
VOLET 2 : Temps	VOLET 3 : données d'observation du comportement de l'ESSF face aux pairs.		VOLET 4 : données d'entretien : signification de l'activité pour Adeline et/ou collègues.
5'42 à 6'02	Actions AD. fait quelques pas, sur place. Elle a les bras le long du corps, suis du regard Marie, qui va récupérer le ballon. <div data-bbox="395 757 687 972" data-label="Image"> </div>	Communications <i>"Aller Marie, aller, aller, aller."</i>	Verbatim d'entretien : <i>AD : « Je suis stressée, passive, je ne sais pas où me mettre, quoi faire de mes bras. Je ne sers à rien, je n'ai aucune utilité dans cette activité. Ce qui me gêne, c'est de faire une séance de 20' avec un objectif plus ou moins concret, qui n'est pas construit dans un but précis, dans un cycle. Je ne vois pas d'évolution possible. J'encourage Marie, comme ça, sans y croire ...plus pour me donner une contenance »</i>

Tableau 1: tableau à 4 volets (phase a)

Temps	Cours de comportement	Cours d'expérience
5'42 à 6'02	Actions <ul style="list-style-type: none"> - fait des pas sur place - suit une joueuse du regard Communications <ul style="list-style-type: none"> - peu de mots - injonctions 	Préoccupations <ul style="list-style-type: none"> - éviter de "jouer avec ses mains", maintenir ses bras le long du corps. - se donner une contenance. Perceptions et ressentis <ul style="list-style-type: none"> - sentiment d'inutilité - sentiment de passivité Connaissances <ul style="list-style-type: none"> - absence d'objectif clairement défini dans la séquence - encouragement factice, de façade. - déontologie : gêne

Tableau 2 reconstitution du cours d'expérience (phase b)

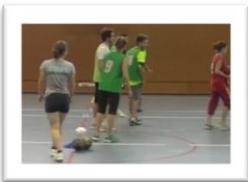




	1 ^{er} moment	2 ^{ème} moment	3 ^{ème} moment	4 ^{ème} moment	5 ^{ème} moment
les moments choisis	AEP 9 octobre 2013	AI PJJ 27 novembre 2013	AI PJJ 27 novembre 2013	AI PJJ 27 novembre 2013	AI PJJ3 29 janvier 2014 Boxe et renforcement musculaire
temps / durée sur la vidéo.	vidéo de 00'00" à 00'13"	00'14" à 00'32"	00'32" à 00'51	00'51" à 01'22	01'22" jusqu' à la fin de la vidéo
photos					
Contexte	Début de formation - Adeline intervient en HB dans un gymnase face à ses pairs.	Séance menée par Fanny, Karima, Adeline destiné à un public PJJ. Moment choisi: arbitrage du match par Karima (ESSF) et Adeline	Séance menée par Fanny, Karima, Adeline destiné à un public PJJ. Moment choisi: arbitrage du match par Adeline.	Séance menée par Fanny, Karima, Adeline destiné à un public PJJ. Moment choisi: arbitrage du match par Adeline.	Fin de séance menée par Karima, Mathieu et Adeline. Adeline conduit une partie renforcement. Un nombre de répétitions de flexions, d'abdos doit être atteint collectivement par les jeunes organisés en équipes mixtes DPJJ /ESSF (plastrons).
Action	Adeline regarde le jeu de balles aux prisonniers se dérouler, piétine d'un pied sur l'autre, quasi sur place. Marie, touchée par un tir, prend la balle pour aller "en prison".	Adeline à l'arbitrage: elle marche le long de la ligne, loin du jeu.	Adeline siffle une faute depuis le bord du terrain, puis s'avance dans le terrain, vers le centre, en direction du joueur fautif: Anouar.	Margaux (ESSF) porteur de balle, est chargée par 2 jeunes de la DPJJ qui lui arrache le ballon du bras. Margaux crie, puis Adeline siffle en s'avançant vers l'endroit de la faute.	1/ intervention auprès de Léonie (ESSF) pour correction. 2/ Adeline supervise Mamoudou dans la réalisation des flexions, proche de lui.
Communication	Adeline: "aller, Marie, aller, aller !"	aucune	Adeline : <i>Anouar, est-ce que tu as compris, en fait, pourquoi il n'y a pas le but ?</i> Anouar: <i>j'ai fait 3 pas et j'ai tiré</i> (il refait le geste) Adeline : <i>Ouais, en fait t'as le droit à trois pas mais pas à plus, et donc là, en fait t'en as fait quatre.</i> - Anouar : <i>Là, j'ai fait ça, et j'ai tiré!</i> Adeline: <i>en fait, tu as droit à 3 pas, et là, tu en fais un peu plus ...</i> (Anouar s'éloigne visiblement embêté) ... Adeline: <i>mais c'est pas grave!</i>	« Faute ! On redonne la balle ici... alors ... Tiens, Margaux... alors, est-ce que vous savez ce qui s'est passé ?... Antonio : « Arrachement de bras »... Adeline : <i>voilà, donc on est d'accord, Margaux, elle avait le bras en l'air avec la balle donc il y a eu un arracheu ... Enfin, on lui a arrachée... On a essayé de lui arracher la balle, donc on a tiré sur son bras. Quand le bras est en l'air on a pas du tout le droit, OK ?</i> Donc : <i>faute et elle récupère la balle... C'est reparti !</i>	1/ « Léonie, quand tu fais comme ça, il faut que tes épaules elles soient décollées de ça du sol en fait ». 2/ à Mamoudou: « En plus tu les fais très bien...allez! »

Tableau 3: les 5 cours d'action mis en cohérence longitudinale

les moments choisis	AEP 9 octobre 2013	AI PJJ 27 novembre 2013	AI PJJ 27 novembre 2013	AI PJJ 27 novembre 2013	AI PJJ3 29 janvier 2014 Boxe et renforcement musculaire
Préoccupations	éviter de "jouer avec ses mains", maintenir ses bras le long du corps, occuper l'espace	s'effacer pour se sentir mieux, écouter la situation	<i>"il faut quand même y aller"</i> , pour que « <i>la séance soit utile</i> » - expliquer les règles à Anouar, tout en maintenant les autres participants dans la séance.	siffler le contact car Margaux a crié, énoncer la règle, puis sortir vite du terrain /+ trouver un vocabulaire adéquat.	1/ corriger la posture de Léonie 2/ maintenir Mamoudou dans l'action, le valoriser dans ses efforts
Connaissances	impossible d'envisager une évolution sur un temps de 20 mn de pratique.	connaissance sur soi: le sentiment d'incompétence éprouvé en arbitrage amène à un effacement.	il faut intervenir, arbitrer, expliquer pour engager une évolution dans le cycle	"arracher le bras », polysémie "compte tenu des caractéristiques du public - les fautes de contact doivent être sifflées pour contenir les emportements - la faute ici est sifflée trop tard, et sous influence de la joueuse victime.	les connaissances d'expérience me donne un sentiment de compétence, au contraire des connaissances " <i>d'auteurs</i> ".
Emotions	- peur du jugement des pairs	peur de commettre une erreur	peur de se tromper	peur de se tromper, de générer de la confusion au plan du langage	Satisfaite du nombre conséquent de corrections apportées
Perceptions	inutile, démotivée, manque de confiance, effacée, pas d'autorité. Gène dans une bulle, se protège.	"pas sûre de moi"	laisse passer des fautes – en phase avec le projet (respect des règles du HB) - dévalorise son intervention.	Dilemme : entre prendre le risque de commettre une erreur, d'une part et siffler la faute jugée grave, d'autre part, sous influence de Margaux - ambiguïté langagière, sentiment d'incompétence	se sent en confort, connaissances procédurales en renforcement musculaire, interventions justifiées, le lieu (dojo) est familier

Tableau 4: reconstitution des cours d'expérience et mise en cohérence longitudinale

4. Résultats

Adeline exprime l'affirmation d'un sentiment d'efficacité depuis le moment n°1 jusqu'au n°5, en lien avec la qualité de ses actions en intervention. Repliée sur elle, en protection, « *dans sa bulle* » en début de formation, elle évoque le regard des pairs, qui la *jugent* (effet négatif du collectif). Puis, interpellée par le contexte (n° 4: Margaux qui crie et appelle une intervention en arbitrage), elle se doit « *d'y aller* » (déontologie), et intervient à contre temps pour sanctionner une faute. Lors du moment n°5, elle maîtrise son rôle d'ESS, parce qu'elle dispose de « *connaissances d'expérience* », et non pas de « *connaissances d'auteurs* », pour assurer la supervision de Mamoudou. Elle établit une correspondance entre la confiance qu'elle éprouve, l'utilité qu'elle juge disposer, et la nature des connaissances qu'elle mobilise pour agir. Elle montre une relation circulaire entre ces éléments. Lors de l'APE, Marion (ESSF) lui demande de préciser l'origine de cette transformation : « *je pense qu'il n'y a pas un déclic, mais une évolution qui s'est faite dans le cadre de la formation, il y a eu les "débrieings" etc. Et je pense que les commentaires qu'on commence à faire pour tout le monde, ça commence à faire son petit chemin, (...) aussi parce que, comme je disais, le renfo', c'est pas des connaissances déclaratives que j'ai, plutôt des connaissances au niveau de l'expérience (...). On m'a déjà reprise plusieurs fois sur des postures: « attention faut que ton dos soit contre le tapis ! Tu vas te faire mal ! ». Du coup, je sais expliquer « si tu te mets comme ça, tu vas avoir mal au dos » ... « tu vas prendre des mauvaises postures ! » Donc c'est ça, en fait, que j'essaie de faire passer ! ».*

Lors de l'entretien semi-directif de janvier 2015, Adeline précise l'importance des débriefings, de l'observation, des affinités entre ESSF pour démultiplier les effets de formation, pour se décentrer de soi et quitter une posture « *égoïste* » : « *Lors des débriefings on revenait sur la séance avec le formateur, qui nous conseillait, on avait aussi le retour des autres (ESSF, plastrons ou observateurs, ou éducateurs), qui n'avaient pas forcément la même façon d'intervenir ou les mêmes points de vue sur nos pratiques et on prend tout ça en compte, on n'a plus les yeux rivés sur notre pratique, un peu égoïstement, et c'est ça, je pense, on prend tout en compte et on essaie de faire un mélange pour se faire son propre style d'intervention* ».

« *L'observation, on le prend comme un temps de confort, on ne va pas forcément faire grand chose mais c'est vraiment ça, on ne l'exploite pas assez. Mais après l'avoir vécu (la formation), il y a des fois où on était plus concentrés que d'autres lors des interventions des autres, (...) les moments où on prend vraiment le temps de s'intéresser à la séance, de voir comment les autres interviennent, le comportement des jeunes, ça nous permet vraiment de nous mettre à l'extérieur, avoir un regard complètement différent et en fait de se dire « mais pourquoi l'intervenant fait ça ? Parce que le jeune est comme ça et comme ça ! Il ne voit pas celui là qui est à l'autre bout du gymnase ! Il devrait plutôt intervenir comme ça ! Et en fait, on est plus à se poser des questions, parce qu'on n'est pas dans le stress de la séance ! »* Le confort permettrait donc une ouverture à des possibles. Adeline précise l'importance rassurante des similitudes entre ESSF dans la façon d'agir, tout comme les différences « *surprenantes* », qui sont des occasions d'extension de connaissances. Elle signale la perception des influences de la dimension collaborative sur sa formation : lors des ateliers d'expérience, lors des débriefing, lors de l'observation, dans le rôle de plastrons, lors de moments formels et informels du dispositif. Elle semble filtrer cette influence en fonction du niveau d'utilité qu'elle lui attribue, du sens qu'elle revêt pour elle. Elle souligne le besoin d'affinités, pour passer du temps à se questionner en préparation de séance, après, pour dépasser un problème. Le temps passé en formation semble déterminant et fluidifie les échanges, parce que se dessine un vécu identique et partagé : « *on se connaît un peu plus et puis le fait d'intervenir avec les jeunes à chaque séance, se faire observer, les autres étudiants voient déjà si on est en difficulté ou pas, donc ils savent déjà à peu près si on se*

sort mal ou pas de la séance (...) on a juste à exprimer ce qu'on a ressenti à ce moment là, mais on sait tous qu'on est passé par des moments difficiles dans nos séances à un moment donné donc oui, je crois qu'au fur et à mesure, on a moins de retenue sur ce qu'on a à dire ou sur ce qu'on veut dire ». On pourrait ici évoquer l'existence d'une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1999, p. 29), qui apprend de sa collaboration, organisée par des objectifs et des valeurs partagés.

5. Discussion

Le maillage du dispositif de formation investigué du point de vue du processus de développement / apprentissage d'Adeline semble jouer le rôle attendu : proposer des affordances, ouvrir à une communauté d'apprentissage, favoriser l'émergence de connaissances incorporées qui renforcent le sentiment d'auto-efficacité. Ce sentiment d'auto-efficacité est largement repéré comme constitutif de qualités de persévérance, de ténacité, d'inventivité et de créativité en contextes incertains (Bandura, 2002; Carré, 2004; Meyer, 2012). Il semble permettre l'émergence de l'« apprenance » au service d'une cohérence individu – collectif, c'est-à-dire d'un collectif qui reconnaît les qualités créatrices d'un individu, et d'un individu qui reconnaît le collectif comme milieu d'épanouissement.

Cependant, rapporter les perceptions d'un seul apprenant ne suffit pas à valider un système de formation. Il existe une dimension objective que les cellules universitaire de suivi étudiants prennent en compte : l'insertion professionnelle. Cette dimension n'est pas suffisante non plus, dans un contexte de repli économique dans lequel les métiers de service aux personnes dépendent pour large part de subventions publiques. C'est pourquoi il serait souhaitable, dans une conception continuée dans l'usage, d'augmenter le nombre de données qualitatives, en répliquant la démarche d'investigation à l'échelle d'une promotion.

Bibliographie :

- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (Éd.). (2013). *Exploration (Berne)*, ISSN 0721-3700. *La pédagogie de l'enseignement supérieur* (Vol. 1-1). Berne, pays multiples.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs, Hors série*(5), 9.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir* (Vol. 1-1). Paris, France: Dunod.
- Code de l'éducation - Article L123-3, L123-3 Code de l'éducation.
- Falcoz, M., & Koebel, M. (Éd.). (2005). *Intégration par le sport: représentations et réalités* Paris, France, Hongrie, Italie.
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. (p. 67- 85).
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT Press.
- Ketele, J.-M. D. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 5- 13.
- Lave, J., & Wenger, E. (1999). *Situated learning : legitimate peripheral participation* (Vol. 1-1). Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*. Paris : Éditions d'Organisation-Eyrolles: Numilog.
- Mauger, G. (2001). Les politiques d'insertion. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137(1), 5- 14.
- Méard, J.-A., & Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien: 32 outils pour former les enseignants*. SCEREN-CRDP Académie de Nice.
- Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue*

internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, (28-2).

Norman, D. A. (1990). *Cognitive artifacts*. Department of Cognitive Science, University of California, San Diego.

Olivier Vors, & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, (2).

Rabardel, P., & Pastré, P. (Éd.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement*. Toulouse, France: Octarès, DL 2005.

Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150- 172.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Revue E.P.S.

Senge, P. (1992). *La Cinquième Discipline. L'Art et la manière des organisations qui apprennent*. Editions Générales First.

Senge, P. (2000). *La cinquième discipline- Le guide de terrain: Stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Editions Générales First.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication* (Vol. 1-1). Cambridge, Royaume-Uni, Etats-Unis.

Theureau, J. (2003). Les leçons apprises à travers le programme de recherche de 1988 à 2003 et la question de l'articulation entre activité individuelle et activité collective. In *38e Congrès de la SELF (Société d'ergonomie de langue française)* (p. -). Paris, France.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire* (Vol. 1-1). Toulouse, France: Octarès.

Van Zanten, A., Grosperon, M.-F., Kherroubi, M., Robert, A. D., & Peignard, E. (2002). *Quand l'école se mobilise*. La Dispute.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit sciences cognitives et expérience humaine*. (V. Havelange, Trad.) (Vol. 1-1). Paris, France: Éd. du Seuil, DL 1993.